**Enseignante du module:** OSMANI MOUNIA

**Adresse mail professionnelle :** mounia.osmani@univ-relizane.dz

**Compte facebook de l’enseignante** : <https://www.facebook.com/mounia.osmani.98/>

**Lien du groupe Facebook de l’enseignante de la promotion Master DLE2 (publication de cours/TD)** : <https://www.facebook.com/groups/237582013588812>

**Promotion : Master DLE2**

**Module (unité d’enseignement fondamentale semestrielle):** Elaboration d’activités ludiques en FLE

**Coefficient**  : 03

**Crédit**: 03 **Mode d’évaluation :** Note de TD + Note d’examen

**2/ Etude d’un article scientifique : (Haydée SILVA « Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE ? »)**

**TD N°2 :**

1. **Eléments historiques sur la notion de jeu :**

L’utilisation du jeu dans la classe de FLE s’inscrit dans le cadre plus global de l’utilisation pédagogique du jeu et, de ce fait, est marquée par diverses déterminations sociales, historiques et culturelles. Ainsi, en Occident, on ne peut que constater une idéalisation croissante du jeu et, plus particulièrement, du jeu exalté comme principe de base de l’éducation. Or, il n’en a pas toujours été ainsi. Retraçons ici très rapidement les principaux jalons de l’évolution historique des notions de jeu, en nous intéressant plus particulièrement aux rapports entre jeu et éducation (3).

La tradition aristotélicienne, qui a prévalu depuis l’Antiquité et jusqu’au XVIII° siècle, a contribué à pérenniser une définition du jeu "en creux" ; autrement dit, on n’a pas défini le jeu par ce qu’il est censé être, mais plutôt par ce qu’il n’est pas. De la sorte, les notions de détente et de divertissement gratuit qui y sont le plus souvent associées trouvent leur pendant dans l’effort et l’utilité rattachés aux activités "sérieuses". Le jeu se trouve alors inscrit dans une dialectique qui, tout en l’ancrant dans un certain paradigme, semble l’écarter définitivement du paradigme opposé :

|  |  |
| --- | --- |
| le jeu | le sérieux |
| le gratuit | l’utile |
| le stérile | le fécond |
| le loisir | le travail |
| le non réel | le réel |
| l’art | la science |

De plus, le jeu en général était alors lié soit à l’enfant, dont la représentation était bien moins positive que celle d’aujourd’hui, soit au jeu de hasard et notamment au jeu d’argent, négativement connoté. En fait, il faut attendre la période de la Renaissance pour assister à un regain d’intérêt envers le jeu et aussi aux débuts de la "domestication éducative" des activités ludiques. C’est en effet de cette époque que datent de nombreuses ruses pédagogiques destinées à "dorer la pilule" d’un processus d’enseignement parfois difficile à avaler. Dès lors, le jeu entre dans l’éducation des princes, mais aussi dans les collèges religieux, par exemple par le biais de lotos ou de jeux de l’oie historiques, mais aussi par celui de petits dialogues en latin sur le thème du jeu, antécédents des jeux de rôles dans la classe de langue.

Mais la véritable rupture avec la conception aristotélicienne du jeu survient beaucoup plus tard, à l’époque romantique, au cours de laquelle l’enfant devient porteur de valeurs positives liées à l’origine et la nature. On considère alors que les actions de l’enfant, qui serait préservé des influences négatives de la société, sont expressives de la vérité. Le jeu étant envisagé comme une activité éminemment enfantine, il devient donc enfin une activité sérieuse, dans la mesure où il est censé conduire à un développement "naturel". Ces idées empiriques, reprises aux XIX° et au XX° siècles par les biologistes et les psychologues pour justifier la nécessité biologique du jeu, étayent fortement la croyance actuelle en la valeur éducative des activités ludiques.

Pour sa part, D.W. Winnicott, avec ses théories sur le jeu en tant qu’aire transitionnelle (4), fortement influencées par le romantisme, est le pilier de la valorisation contemporaine du jeu. De nos jours, le jeu se débat entre la dévalorisation héritée d’une longue tradition, toujours prégnante, et la survalorisation romantique, fortement ancrée dans les esprits. C’est ainsi que le jeu se retrouve pris dans un réseau d’analogies contradictoires, et rares sont ceux parmi les théoriciens les plus reconnus et encore moins parmi les pédagogues qui perçoivent que le jeu est d’abord un fait de langage.

En effet, s’il est une idée clé pour qui veut aborder avec rigueur le jeu, c’est celle selon laquelle le jeu est un fait de pensée et un fait de langage. Cela implique la nécessité de reconnaître qu’il n’y a pas de vérité naturelle du langage, mais seulement un fonctionnement pragmatique et social. Toute parole sur le jeu est dès lors une œuvre sociale de désignation et d’interprétation, certes arbitraire mais non insensée, qui relève d’une logique donnée et produit des effets. Chercher à tout prix le référent phénoménologique du jeu, vouloir à tout prix penser ce terme en dehors de ses usages concrets, c’est ignorer que derrière lui se tisse un réseau d’analogies (5). Le philosophe Jacques Henriot souligne à juste titre que le jeu est toujours une métaphore, et qu’il convient de distinguer les différents niveaux auxquels cette métaphore renvoie. Nous y reviendrons bientôt, vu l’incidence que cela peut avoir sur la pratique des jeux pédagogiques et parfois sur leurs dérives.

Pour en revenir à la question du jeu en tant qu’outil pédagogique, selon une vision traditionnelle le jeu à l’école ne se justifie que comme un moment de détente préparant l’effort à venir ou récompensant l’effort déjà réalisé. Pourtant, peu à peu, sous l’influence de la vision romantique, certains ont voulu croire aux vertus quasi magiques du jeu de l’enfant, tout en récusant son utilité avec d’autres classes d’âge, c’est-à-dire les adolescents et les adultes.

C’est pourquoi, à la suite de la rencontre de paradigmes contradictoires, soit on voudrait croire que le jeu est toujours spontané, alors qu’en réalité il est construit et reconstruit ; soit on pense qu’il suffit de ruser pour tirer tous les effets bénéfiques de l’activité ludique de l’enfant. Or, du moment que l’on admet que le jeu n’est pas "spontané", le débat autour de la "domestication" – voire la "perversion" – du jeu éducatif n’a plus de véritable raison d’être. Ce qui compte, ce n’est plus le respect ou le non-respect d’un prétendu naturel ludique, mais plutôt les conditions d’inscription de l’outil de jeu dans un contexte pédagogique ; comme tous les autres, cet outil exige avant tout d’être utilisé à bon escient.

Pour sortir de l’idéalisation naturaliste, il convient de prendre plus de distance, et d’adopter un cadre théorique minimum, qui ne se pose pas comme une vérité immuable mais comme un instrument de travail pour mieux comprendre et mieux appliquer le jeu en fonction d’objectifs clairement formulés.

Dans ce sens, il est essentiel de garder à l’esprit que le terme "jeu" recouvre des réalités fort diversifiées, et qu’il est inscrit dans un réseau analogique renvoyant à quatre niveaux sémantiques distincts (6) que l’on confond trop souvent, alors que seul le dernier, l’attitude, présente les avantages que l’on attribue au jeu. Les trois autres le soutiennent et l’alimentent, mais ne le remplacent pas.